

通常学級における支援を必要とする児童との かかわり

—学級を安心できる場所とするために—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
136044 高木龍一

通常学級における支援を必要とする児童とのかかわり

学級を安心できる場所とするために

高木 龍一

生徒指導力高度化コース

要約：文部科学省の調査結果から、通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童への支援の在り方が問われている。筆者自身、教職専門実習Ⅰ・Ⅱやボランティアにおいて、支援を必要とする児童に対してどのような支援ができるのかということを常に意識していた。そこで、今までの経験を振り返りながら、支援を必要とする児童の実態の文献調査、筆者自身のかかわりから事例検討をし、小学校教員へのインタビューを行った。支援を必要とする児童は、何らかの困りを抱えていて、その困りに気づき、支援を進めていくことが必要である。学級担任として何ができるのか、支援の必要な児童が安心できる学級にしていくための支援の在り方を考察した。

キーワード：支援 学級経営 教室環境 児童理解

1、はじめに

教職専門実習Ⅰ・Ⅱやボランティアにおいて、支援を必要とする児童に対してどのようなことができるのかということを常に意識していた。支援を必要とする児童の教育の機会均等を保障するためにも、ニーズを見極め、適切な支援を進めていく必要があると考える。筆者自身は、児童との関わりの中で、支援の前段階として児童の話を聴き、困りを理解することの大切さを実感した。まずは、児童の困りを見つけていくことから始めていかなければならない。

同時に支援が必要な児童は、学級という集団生活の中で、他者との関わりがうまく行かず、周りの児童から浮いた目で見られているように感じられた。その子に対しての支援ばかりではなく、学級全体への働きかけも必要である。支援を必要とする児童が、学級内で安心して生活できるようにするために、教師が進めていくべき支援について考察していきたい。

2、支援の概要

2.1 支援とは何か

支援基礎論研究会(2000)は、「支援」を「何らかの意図を持った他者の行為に対する働きかけであり、その意図を理解しつつ、行為の質を維持・改善する一連のアクションのことをいい、最終的に他者のエンパワーメントをはかる（ことがらをなす力をつける）ことである」と定義している。加えて、支援は他者への働きかけが前提となっており、支援者と被支援者というセットで意味をなす行為であること、そして被支援者の意図を理解すること、支援行為がどう受け止められているかを常にフィードバックして、被支援者の意図に沿うように自分の行為を変える必要があると説いている。支援される人がどういう状況に置かれており、支援行為がどのように受け止められているかを意識して、支援される人の意図に沿うように自分の行為を変える必要がある。

教育の場面でも、相手によって支援の方法は様々で異なるものになる。生徒指導提要(2010)では、「個々の児童生徒の特性に応じた指導の基本的な姿勢」が以下のように示されている。

①行動面：注意や叱責により改善していくことは難しいという前提に立って、対応する。適切でない行動を減らしていくためには、適切な行動を増やしていくという視点で、適切な行動の取り方を具体的に教える。適切でない行動には理由がある。まずは、怒りや不安、困惑などの気持ちを受け止めることが第一である。起きている行動だけに注目しないで、きっかけになることや行動後の結果など、前後関係を通して適切でない行動を生起させている要因を分析し、対応を考えることが肝心である。してはいけないことよりも望ましい認められる行動に意識を向けさせるようにし、怒りや不安がすぐに適切でない行動につながないように、支援する。一方で、人に危害が及ぶような危険なこと、絶対にしてはいけないことにはきちんと対応する。

②学習面：どの児童生徒にとっても学びやすい一般的な指導上の配慮から始めることが基本だが、苦手な面と得意な面の両面から考えていくことが大切である。学習面に困難のある児童生徒への対応は、どうしてもできていないこと、うまく取り組めていないことに注目しがちになるが、苦手なことに対しても学習意欲を高めていくためには、できていることを認め、得意な面をうまく活用して自信を持たせる指導を行うことが大切である。学習活動を難しくする要因は個人の問題だけではなく、学習環境、教員や周りの友達との関係なども難しさに大きく影響している場合がある。落ち着いて学習できる環境であるかどうか

か。教員や友達との関係が安心感のあるものになっているか。能力や特性に合った指導内容であるか。時間配分や課題設定、教材教具は実態に合っているか。これらは学習環境の問題ということになる。学習のつまずきや困難さに対する対応を検討する際には、個人の要因を考えるとともに、学習環境やかかわりなどの環境の要因の両面から考えていくことが大切である。

行動面、学習面どちらにしても、支援を進めていくためには、児童理解が不可欠である。児童が何を考えて行動しているのか、表面的な実際の行為だけではなく、背景の部分を見ていく必要があるといえる。

2.2 支援を必要とする児童の実態

平成 24 年 12 月 5 日、文部科学省から「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」が公表された。「Ⅰ．児童生徒の困難の状況」の調査結果をまとめると以下の図 1 のようになる。

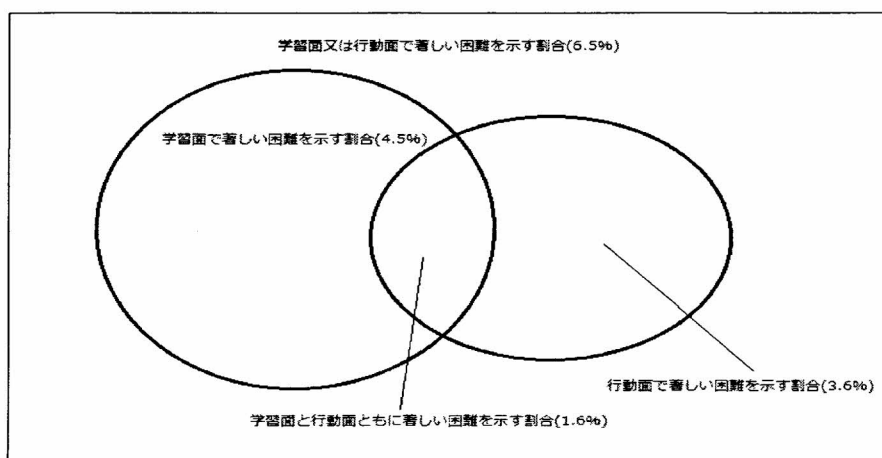


図 1 質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合

※「学習面で著しい困難を示す」とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示す場合を指す。一方、「行動面で著しい困難を示す」とは、「不注意」、「多動性－衝動性」、あるいは「対人関係やこだわり等」について一つか複数で問題を著しく示す場合を指す。

学習面又は行動面で著しい困難を示す児童の割合が 6.5%となっており、各学級に何らかの支援を必要とする児童が在籍することを意味する。さらに、「Ⅱ．児童生徒の受けている支援の状況」の調査結果を表にまとめると以下のようになる。

表 1 質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒（推定値 6.5%）の受けている支援の状況の概観

	推定値 (95% 信頼区間)
現在、いずれかの支援がなされている	55.1% (52.8%～57.4%)
過去、いずれかの支援がなされていた	3.1% (2.5%～3.9%)
いずれの支援もなされていない	38.6% (36.4%～40.9%)
不明	3.1% (2.1%～4.7%)

※「95%信頼区間」は 95%の確率で、悉皆調査の場合の集計結果が含まれる範囲のことである。調査結果に示す児童生徒数の割合は、標本児童生徒の集計結果を基に、母集団における児童生徒数の割合を推計した結果である。

表 1 の調査結果から、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒のうち、38.6%もの児童が十分な支援を受けることができていない現状がうかがえる。通常学級の担任は、支援が必要な児童だけを見ていればよいわけではない。学級経営を進めていくにあたり、日々の授業や行事など多忙を極めているのは事実である。そのような中でも、支援を必要とする児童の実態を把握し、当該児童への具体的な支援の在り方、さらには学級経営の中でどのように支援を進めていく必要があるのか見つめ直していく必要がある。

3、研究の目的と方法

ここまで支援の概念や支援を必要とする児童の実態について述べてきた。支援を進めていくためには、児童の実態からどのような支援が考えられるのか検証していく必要がある。そこで本研究では、支援の必要な児童が安心できる学級にしていくための、支援の在り方を検討することを目的とする。

研究の方法として、筆者が関わった児童の中から 2 人の児童 (A 児、B 児とする) を事例として取り上げる。また、A 児、B 児それぞれの担任の先生にインタビュー調査をさせていただく。児童の様子、個別の支援、学級全体への支援や支援による変化などを中心にお話いただき、考察に繋げていく。

4、支援を必要とする児童とのかかわり(事例検討)

【A児とのかかわり】

A児は自己主張が強く、かまってほしい気持ちが全面に出ているように感じられた。休み時間、授業中と関係なく、何らかのかかわりを求めてくる。しかし、言葉でコミュニケーションを取ることに困難があり、他の児童や筆者に対して、言葉よりも先に手が出ることも多かった。

かかわり始めのときはマンツーマンで対応すること、その際にどのような声かけをするべきなのかということばかり筆者は考えていた。しかし、授業と関係ない話になったり、他の児童を巻き込んでしまったりと、マイナスに働くことが多かった。授業中は、必要な時に声掛けをする、A児に対しては「本当に先生を必要とするときに呼ぶ」ことを伝えた。一方で休み時間はこちらから話をしたり迷路で遊んだりしてメリハリをつけるようにした。筆者が授業者としてA児にかかわった際は、導入で意図的にA児を指名し関心を持たせること、例え話でA児を登場させるなど工夫をした。最初は授業にやる気を見せていても、徐々に集中力がなくなり、手遊びを始めることが多かった。興味があることには高い関心を示していたため、授業の中で楽しいと思わせることができればと考えていたが実際は難しかった。

月日が経過すると、落ち着きが出てきたが、言葉でコミュニケーションを取ることは変わらず課題となっているように見られた。他の児童に自分の想いを言葉で伝えること、相手の気持ちを考えて行動することを繰り返し伝えたが、A児の中にどの程度話が通っていたかわからない。

【B児とのかかわり】

B児は落ち着きがなく、集団に馴染めていなかった。話を聞いていないことが多く、担任教諭から指導を受けることも多かった。指示がすぐに理解できず、わからないことを言葉で表現することも難しく、授業や他の児童とのかかわりで置いていかれることが目についた。

T2としてかかわる際は、こちらから1つひとつ丁寧に説明を加えることもしていたが、そればかりではなく、考えさせて、すぐには返事が返ってこなくても待つことを意識した。他の子より何かと時間がかかることが多く、そのため注意されることが多かったB児は「どうせ僕は・・・」とネガティブな言葉を漏らすこともあった。否定的な言葉に対しては、「よく言葉にして言ってくれたね」と受け止め、今後どうしていきたいのか共に考えてい

くようにした。答えをこちらからすぐに与えるのではなく、最後まで話を聴くことで、どうしたらよいのか自分自身で考えるようにさせた。さらに、自分で言ったことが実行できているときに「やればできる」と前向きな姿勢を褒めるようにした。褒めることを意識するようにしたからか、自分の力でできた成果を見せてくるようになった。

5、インタビュー調査

A 児、B 児それぞれの担任の先生に 1 時間程のお時間をいただき、インタビューをさせていただいた。対象児童の様子、担任としての支援やかかわり、児童の成長や変化などを中心にお話を聞かせていただいた。

【A 児の様子について】C 教諭へのインタビュー

A 児は、出会いの前の段階から落ち着きがなく、指示が通らない、ものを壊すという話があがっていた。新しい環境に馴染めず、先が読めないことと、慣れないことに対する不安が重なり、落ち着かない状況につながっていた。言葉でコミュニケーションを取るのが苦手で、暴力的な行為に走ってしまうことも見られた。クラスの中では、手が出てしまうことで特に女子から敬遠されることもあった。一方で、走るのが速く一目置かれる場面もあった。

【担任としてのかかわり、A 児の変化】

最初は規律を身に付けさせる必要があった。教室を飛び出したり、立ち歩いたりすることも多く、他の先生の協力も得ながら改善を図った。担任としては、A 児の不安を取り除くために、「話を聴く」ことを特に意識した。指導しなければならないことは毅然とした態度で臨むが、「何が不安なのか」、「自分 (A 児) はどうしたいのか」、「何か嫌なことがあったのか」といった想いに耳を傾ける必要があると考えていた。A 児の想いの持っていく場に担任がなければならないと考え、休み時間や放課後に可能な限りコミュニケーションを取るようにした。先のことへの見通しが持てないことも大きな課題であった。クラス全体への支援として、朝の会では 1 日の流れを、帰りの会では宿題や明日の持ち物を必ず伝えるようにした。授業内では、1 時間の流れを板書すること、フラッシュカードを用いたり、絵で示したりした。言葉だけではなく、記憶に残り、忘れた際に振り返れるよう視覚化を行っている。

A 児と出会い、目先が偏りがちになってしまいがちだが、クラス全体をどのようにまとめていくかを常に意識した。一人ばかりを意識しては学級が崩れていくことを頭に入

れていた。A 児が何らかのトラブルを起こし指導をする際も、「A 児に問題がある」のではなく、A 児の取った「行為」に問題があることを伝える。A 児だけの問題に留めず、学級全体として問題の解決を図っていくことで、「A 児だけの問題ではない」ことを意識させた。また、「したらいけません」といった否定的な表現ではなく、「しましょう」といった能動的な表現をするように心掛ける。子どもは教師の言動をよく観察し模倣する。教師の否定的な表現が児童間でのコミュニケーションの中で用いられることに繋がることもあるため注意している。

春から月日が経過し、冬になるころには、A 児に関するトラブルが減少してきた。直接的な原因は分からないが、環境に慣れてきたことや継続的な支援が A 児の成長に繋がったのではないだろうか。しかし、A 児の将来のことを考えると、コミュニケーション能力の向上が求められる。「かまってほしい」「一緒に遊ぼう」ということを自ら伝えることが中々出来ていない。A 児に「そういう場面ではどうしたらよいのか」と問えば「言葉で言う」と返ってくるようになった。しかし、分かっているが言葉に出来ていないのが現状である。次の段階として A 児自ら言葉で伝えることができるように支援を進めていく。そのためには、A 児だけでなく学級全体に言葉で伝え合うことを意識させていく必要がある。A 児に対する支援の在り方だけでなく、学級全体への支援の視点を持つことが担任として求められる。

【B 児の様子について】D 教諭へのインタビュー

B 児はボーっとしていることが多く、眼に力がないというのが最初の印象。集団生活に馴染めていないが、他の児童とトラブルを起こすことは見受けられない。自己肯定感が低く、自らがされた事実ばかりが頭の中に残り、そのことばかりを口にすることがある。先の見通しを持つことが苦手で、言われたことをすぐに忘れてしまうことが目立つ。

【担任としてのかかわり、B 児の変化】

最も意識していることは言い続けること。1 度の指示では分からないことが多いので、B 児には繰り返し言うことが多くなっている。「自分はどうしたいのか」ということを常に投げかけている。また、伝えたいことを絵にして表現するなど、視覚化していくことも支援の 1 つとして考えている。忘れ物も多いため、付箋に明日の持ち物を記し、B 児に直接渡し、連絡袋や連絡帳に貼るなど工夫している。

B 児個人の支援ばかりを考えるのではなく、学級全体で B 児を支えていけるよう、周りを生かすことも大切である。B 児の隣の席は面倒見のよい児童にした。また、帰りの会で

は友達のよいところを見つけをするなど、学級内で互いを認め合える環境作りを大切にしている。教師がモデルとなることも必要であり、B 児だけではなく、他の児童も含めてよい行動を積極的に取り上げて誉めるようにしている。

B 児の成長した点は、今何をしなければならないか理解できるようになってきたところである。忘れ物をすることは今でも絶えないが、朝の会の前に自ら忘れたことを言いに来るようになった。また、最近では友達と積極的にコミュニケーションを取れるようになりつつある。児童同士でのかかわりの中で、B 児が成長していけるような環境を作っていきたい。

6、総合考察

先生方へのインタビュー調査を含め、支援を必要とする児童へのかかわりについて考察する。実習やボランティアで様々な児童に出会ってきたが、それぞれの児童が異なった個性や課題を持っている。まず、インタビュー内容から、個別の支援と全体への支援を表にまとめる。

表2 インタビュー調査のまとめ

個別の支援	全体への支援
・ 休み時間や放課後にコミュニケーションを取り、話や想いを聴く ・ 同じ内容でも繰り返し伝える ・ 付箋を用いて伝達する ・ 座席の配慮 ・ できたことを褒める	・ 朝の会で1日の流れ、帰りの会で宿題や持ち物を伝える ・ 1時間の流れを板書する ・ 視覚教材の活用 ・ 否定的な言葉ではなく、能動的な言葉を使う ・ 児童同士で良いところを見つけをさせる

C 教諭は A 児の「不安」をまずは受け止め、A 児と共に先の行動を考えておられた。教師側の一方的な働きかけではなく、A 児の想いを尊重しながら支援を進めていくことで、A 児は自分のことを理解してくれているという想いを抱く。また、フラッシュカードや絵で手順を示すことなど、見通しを持たせる支援は、落ち着きをもたらしたと考えられる。

「手が出る」という行為の背景にある部分を取り除く支援である。コミュニケーションの課題に関しては、学級全体で A 児に関する共通理解を持ち、A 児と他の児童がお互いを認め合えるようにしていく必要がある。お互いを認め合える環境は、安心できる学級につながるものとする。また、D 教諭は自己肯定感の低い B 児に対して、褒めることを意識さ

れていた。B 児の行為だけではなく、他の児童のよい点を全体場で褒めて認めていくことは、B 児にとって「こういうことをすればいいんだ」というモデルとなる。支援は特定の児童に対する直接的なものだけではなく、学級全体への働きかけにも含まれている。

しかし、担任 1 人で全てを進めていくのには限界があり、チームとしての支援を進めていくことも求められる。インタビューで C 教諭、D 教諭ともおっしゃっていたが、支援を必要とする児童のことばかりではなく、クラス全体のことも考えていく必要がある。学級が崩れてしまうことは絶対に避けなければならない。担任 1 人で抱え込むのではなく、他の先生に相談したり、補助に入ってもらったりすることも検討していくべきである。実際、D 教諭は B 児のことを育成支援の先生に相談、授業観察をしてもらっていた。担任としてできることをしていかなければならないが、他の先生や専門的な見方による援助を求めていくことも同時に大切である。児童を他面的・多角的に理解していく必要がある。また、全ての支援を担任が行うことには限界があり、より適切な支援を行っていくためにも学校内での連携が求められる。学年単位で情報を共有するだけではなく、支援方法の組み立てを協議し、学校全体で支援に当たることも重要である。児童本人や保護者も含めて将来までを見通した計画を立てていくことが、その場限りの支援に陥らないためにも求められていると考える。

支援が必要な児童にとって教室環境も重要な要素であり、C 教諭、D 教諭ともに視覚的な支援の必要性を訴えておられた。授業内では、支援が必要な児童の補助ツールとして有効である。言葉だけでは理解できないことも追って確認できる。榊原 (2011) は児童が集中しやすい環境づくりのポイントとして以下の 4 点を挙げている。

- ・ 席順を配慮する
- ・ 前面の壁の掲示物を必要最小限にとどめる
- ・ 棚やロッカーにカーテンをつけるなどして目につきにくい配慮をする
- ・ 教室の机を整理整頓する

席順に関しては児童の実態にあわせて考える必要がある。学習に困難がある児童であれば最前列の中央が望ましいとされている。窓や廊下からの雑音が届きにくく、担任の眼も届きやすく学習支援が行いやすい。一方で、落ち着きがない児童を最前列にすると周囲が気になり余計に落ち着かなくなることも考えられる。実態を把握し熟慮して行わなければならない。また、実習校では、視覚的な補助ツールとしてノートの取り方や発表時の手順を示す掲示物が貼られている学級があった。必要な掲示物と配置のバランスを考えながら

学級の空間づくりを進めていく必要がある。

支援は児童の将来的な成長を描きながら行うものである。その場限りの助け舟は単なる甘えに陥る危険性を持つことに留意する必要があるだろう。支援の具体策や方向性をその都度検討し、改善していくことが求められる。支援を必要とする児童が安心できる学級は、きっかけは教師からの支援であっても、そこから支援が学級全体に浸透していき、児童同士が支え合える環境になっていく必要があると考える。支援の輪が広まっていけば、児童にとって学級が自己存在を示す居場所となり、安心できる環境になるものとする。

7、終わりに

本研究の目的は、支援の必要な児童が安心できる学級にしていくための支援の在り方を検討することであった。研究を続けていく中、事例検討やインタビューを通して、児童の成長を願い、かわり続けることの大切さを実感した。支援を必要とする児童は、何らかの困りを抱えていて、その困りに気づき、支援を進めていくことが必要である。一つひとつの支援の積み重ねが学級経営にも繋がっていくと考える。本論文で述べてきたことを念頭に置きながら、児童と向き合い暖かい学級を作っていきたい。

最後に、本論文をまとめるにあたり、お忙しい中インタビューを快く受けて下さった先生方に心より御礼申し上げます。また、論文指導をいただいた角田豊教授に感謝申し上げます。

参考・引用文献

- 1) 榊原洋一(2011)『図解よくわかる発達障害の子どもたち』ナツメ社
- 2) 佐藤学(2000)『「学び」から逃走する子どもたち』岩波書店
- 3) 支援基礎論研究会(2000)『支援学-管理社会をこえて-』東方出版
- 4) 廣瀬由美子、桂聖、坪田耕三編著(2009)『通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版社
- 5) 文部科学省(2010)『生徒指導提要』教育図書
- 6) 文部科学省『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』平成24年12月5日公表
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (最終閲覧日:2015/1/3)